

Artículo

Las prácticas educativas inclusivas de la cuarta generación en Educación Infantil: un estudio de caso

Fourth generation of inclusive practices in preschool education: A case study

Sara Iglesias María¹; Asunción González-del-Yerro Valdés^{1*}

¹ Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

***Autor de Correspondencia:** Asunción González-del-Yerro Valdés, asuncion.gonzalezdel-yerro@uam.es

CITACIÓN

González-del-Yerro Valdés, A. & Iglesias María, S. (2026). Las prácticas educativas inclusivas de la cuarta generación en Educación Infantil: un estudio de caso. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19209089>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 7 de Diciembre, 2025
Aceptado: 19 de Marzo, 2026
Publicado: 06 de Julio, 2026

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. Las prácticas educativas inclusivas de la cuarta generación proponen enseñar un único currículo ordinario de forma personalizada en un aula heterogénea y apoyar el desarrollo de la autorregulación. El objetivo de este estudio fue analizar las repercusiones que tuvo la implementación de una unidad didáctica que compartía las características de esas prácticas inclusivas sobre la motivación, la satisfacción, la implicación en las actividades de aprendizaje, las habilidades sociales y la autorregulación del alumnado de una clase de Educación Infantil. Se empleó una metodología de investigación mixta. Se utilizaron como procedimientos de recogida de información la observación participante acompañada del diario del profesor, entrevistas informales al profesorado y al alumnado, análisis de documentos y algunos ítems de las subescalas de autorregulación y de habilidades sociales de la escala Child Behavior Rating Scale. El análisis de los datos recogidos mostró un fuerte incremento de la motivación, la satisfacción y la implicación en el aprendizaje, y una mejoría estadísticamente significativa de la autorregulación y la competencia social de la clase cuando se aplicó la unidad didáctica multinivel. El estudio muestra así las ventajas de aplicar unidades didácticas que reúnan las características propias de la cuarta generación de prácticas inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, Educación Infantil, autodeterminación, habilidades sociales, enseñanza personalizada.

Abstract. Fourth-generation inclusive educational practices propose teaching a single standard curriculum in a personalized manner in a heterogeneous classroom while supporting the development of self-regulation. The aim of this study was to analyze the impact of implementing a didactic unit that shared the characteristics of these inclusive practices on the motivation, satisfaction, engagement in learning activities, social skills, and self-regulation of students in a preschool classroom. A mixed-methods research methodology was employed. Information gathering procedures included participant observation accompanied by a teacher's diary, informal interviews with teachers and students, document analysis, and selected items from the self-regulation and social skills subscales of the Child Behavior Rating Scale. Analysis of the collected data revealed a strong increase in motivation, satisfaction, and engagement in learning, as well as a statistically significant improvement in self-regulation and social competence when the multilevel didactic unit was implemented. The study thus demonstrates the advantages of implementing didactic units that embody the characteristics of fourth-generation inclusive practices.

Keywords: Inclusive education, early childhood education, self-determination, social skills, personalized instruction.

1. Introducción

El objetivo de este estudio fue analizar el impacto de una unidad didáctica, implementada en la clase de inglés, sobre la motivación, la autorregulación, la implicación en el aprendizaje y las habilidades sociales del alumnado de Educación Infantil. Dicha unidad se diseñó con base

en los principios que rigen las prácticas educativas inclusivas de cuarta generación — caracterizadas por el empleo de apoyos, la implementación de un currículo único y el fomento de la autodeterminación—. Para contextualizar este trabajo, se revisan tres ejes fundamentales: primero, las características distintivas de las distintas generaciones de prácticas inclusivas; segundo, la evidencia empírica sobre la implementación de la educación inclusiva en la etapa infantil; y tercero, las estrategias documentadas para el fomento de la autorregulación en los años prescolares.

Las prácticas inclusivas de la cuarta generación

La educación inclusiva se concibe como un proceso en construcción orientado a la eliminación progresiva de las barreras que enfrenta el alumnado (Ainscow, 2024). Dentro de este marco, Turnbull et al. (1994) y Shogren y Wehmeyer (2014) distinguen tres generaciones de prácticas inclusivas, cada una de las cuales amplió el foco de actuación respecto a la anterior. La primera generación cuestionó el escenario educativo y persiguió la erradicación de la segregación. La segunda trasladó el énfasis al cómo, orientándose a la eficacia de la enseñanza en aulas regulares para estudiantes con capacidades diversas; sus logros incluyeron la coenseñanza, la enseñanza diferenciada y la colaboración familia-escuela. La tercera, por su parte, desplazó la atención no solo al dónde y al cómo, sino también al qué del currículo, proponiendo la sustitución del currículo paralelo por uno único, de calidad y accesible para todo el grupo-clase mediante el diseño universal de aprendizaje, los planes de apoyo conductual positivo y las ayudas personalizadas (Wehmeyer, 2024).

Para que los sistemas educativos actuales avancen hacia una inclusión genuina, Wehmeyer y Kurth (2021) y el propio Wehmeyer (2024) definen la cuarta generación de prácticas inclusivas a partir de tres ejes de especial relevancia para el presente estudio: (a) la orientación de la enseñanza basada en las fortalezas del estudiantado, en lugar de en sus déficits; (b) la personalización curricular, que ajusta objetivos, contenidos, actividades, recursos y ritmo a las necesidades específicas del alumnado; y (c) el uso sistematizado de apoyos —entendidos como facilitadores para la participación social, el logro de metas significativas y el ejercicio de la autodeterminación—. Dicha autodeterminación, entendida como la capacidad de establecer metas propias y ejecutar planes para alcanzarlas, constituye un componente central de estas prácticas (Wehmeyer, 2009), en tanto que su promoción se vincula directamente con el bienestar personal y la calidad de vida (Schalock, 2025; Turnbull et al., 2020; Verdugo et al., 2025).

La educación inclusiva en la escuela infantil

Para operativizar la educación inclusiva en el aula, diversos autores han propuesto sistemas de indicadores y programas escalonados. En el ámbito de la educación infantil, destaca el modelo de Soukakou (2016), que articula doce prácticas —entre las que figuran la adaptación del espacio y los materiales, la mediación adulta en la interacción entre iguales, el seguimiento del aprendizaje, la colaboración familias-profesionales y la garantía de pertenencia de cada niño al grupo—. Por su parte, Björck-Åkesson et al. (2017) propone un instrumento de autorreflexión docente que enfatiza tres dimensiones: ambiente acogedor, entorno social inclusivo y metodologías centradas en el niño. A estos enfoques, Rodríguez et al. (2022) añaden la necesidad de considerar la percepción del propio alumnado sobre su centro.

Posiblemente, los dos programas más conocidos que se han desarrollado con el fin de implementar una educación inclusiva en esta etapa educativa son "Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs" (Sandall et al., 2024) y "La pirámide de la enseñanza" (Fox et al., 2021). Ambos consisten en la implementación de diferentes niveles de prácticas y han demostrado mejorar la habilidad del alumnado para autorregularse y reducir sus conductas desafiantes (Boulware et al., 2006; Hemmeter et al., 2021a). El primero exige, en primer lugar, contar con un programa de calidad y, en segundo, desarrollar tres niveles de práctica: 1) los ajustes curriculares (modificaciones y adaptaciones del currículo y del entorno), 2) las oportunidades de aprendizaje integradas, que consisten en insertar los objetivos de los planes de intervención en las actividades y rutinas diarias, y 3) las estrategias específicas centradas en cada escolar.

La Pirámide de la Enseñanza (Fox et al., 2021), por su parte, aplica cuatro niveles de práctica (Hemmeter et al, 2021b) (con el fin, además, de prevenir la aparición de conductas desafiantes): 1) la optimización de la relación que se establece entre todos los miembros de la comunidad educativa, 2) la creación de entornos que apoyen el aprendizaje, 3) la enseñanza de habilidades socioemocionales y 4) las intervenciones individualizadas. Las autoras recomiendan aplicar las dos primeras de modo universal; la tercera, para el alumnado que se encuentra en situación de riesgo; y la última, para quienes han comenzado a manifestar conductas desafiantes. Hemmeter et al. (2016), tras enseñar a 20 docentes a aplicar este programa, consiguieron demostrar que las clases heterogéneas en las que se implementó mostraron mejores habilidades sociales y emocionales que aquellas en las que el profesorado había recibido un tipo de formación diferente. Se han obtenido resultados similares tras implementar el programa en un aula del primer ciclo de Educación Infantil (González-del-Yerro et al., 2019).

Lundqvist (2023) se basó en los indicadores previamente mencionados y en la experiencia de Sandall et al. (2024) para diseñar cómo impartir una educación inclusiva en la etapa infantil, e invitó a tres maestras y a una auxiliar a implementarla mediante la apertura de un aula nueva a la que asistieron cinco niños con necesidades de apoyo y nueve con desarrollo típico. La autora utilizó el Perfil de un Aula Inclusiva (Soukakou, 2016) para evaluar el grado de inclusión alcanzado y observó que once de los doce indicadores empleados alcanzaron una calificación de “Excelente” o “Casi excelente”. Lundqvist atribuyó el éxito obtenido a la implementación de un sistema de apoyos, de modificaciones y adaptaciones curriculares, a la inserción de objetivos en las rutinas y actividades del aula, al establecimiento de expectativas elevadas para todo el alumnado y a la valía profesional y humana que mostraron tener las maestras. Sin embargo, implementar una educación inclusiva no resulta siempre tan fácil. Muscella et al. (2025) utilizaron seis ítems de ese mismo instrumento para evaluar el nivel de inclusión que alcanzaron nueve aulas de educación infantil, diez de Educación Primaria y diez de Educación Secundaria. El indicador “Sentirse miembro del grupo”, que se refería a la medida en que el alumnado se implicaba en las actividades y rutinas del día a día, fue el que alcanzó una puntuación menor. Aunque las clases de Educación Infantil fueron las que obtuvieron las puntuaciones mayores, solamente resultó estadísticamente significativa la diferencia entre las puntuaciones que obtuvieron esta etapa educativa y la de Educación Secundaria en la variable “Adaptación de espacios y materiales”.

Arnáiz y López (2016) evaluaron, del mismo modo, el grado de inclusión que alcanzaron las escuelas infantiles de una comarca situada en el noroeste de Murcia. Los resultados mostraron el buen ambiente de convivencia en el que se educaba al alumnado, así como la utilización frecuente de sistemas de evaluación y pusieron de manifiesto, asimismo, la necesidad de implementar programas de acogida para escolares y docentes y la de mejorar la actitud de las familias hacia el alumnado procedente de culturas diferentes.

González de Rivera y Pantoja (2021), empleando una metodología cualitativa, analizaron el proceso de educación inclusiva del alumnado con trastornos del espectro del autismo que asistía a centros de educación infantil de Madrid y Valencia. Sus familias resaltaron el interés y el compromiso que manifestaron los profesionales, la frecuencia y calidad de la comunicación que establecieron con el equipo educativo, su disponibilidad, y la prontitud y claridad con la que les explicaron el diagnóstico. No obstante, destacaron, igualmente, la incertidumbre que los acompañó en el proceso por el que se decidió la modalidad escolar apropiada para sus hijos (especial u ordinaria), la sensación de que esa decisión no se encontraba en sus manos y las dificultades que tuvieron que superar para encontrar plaza en los centros públicos.

La autodeterminación y el apoyo a su desarrollo en la Educación Infantil

“La autodeterminación es la característica de las personas que determinan su propio destino o curso de acción” (Wehmeyer & Shogren, 2016, p. 565). La autorregulación es uno de sus principales componentes. Zimmerman (2020) la define como el conjunto de “pensamientos, sentimientos y acciones planificadas que se reajustan periódicamente con el fin de alcanzar metas personales” (p. 14). Al respecto, Muir et al. (2023) mostraron que el 70,6 % de las prácticas implementadas en los últimos años para apoyar el desarrollo de la autorregulación durante la Educación Infantil alcanzaron su objetivo. Dichas prácticas pueden

dividirse en tres grupos: 1) los programas que se desarrollaron al margen del currículo, 2) los que incluyeron contenidos que se insertan en el currículo general y 3) los programas mixtos, que incluyen características de ambos tipos anteriores.

En el primer grupo se encuentra el programa SOWATT (Self-regulation, Organization, Working memory, Attention, Thinking flexibility y Thinking about thinking) (Muir et al., 2024). Se dirige a mejorar los diferentes componentes de las funciones ejecutivas: la autorregulación, la organización, la memoria de trabajo, la atención, la flexibilidad cognitiva y la metacognición. El programa consta de dos fases: en la primera se brinda una formación de siete horas al equipo docente con el fin de que valore la importancia de apoyar el desarrollo de las funciones ejecutivas (y de la autorregulación) y de que comprenda qué son, qué las condiciona y cómo favorecer su desarrollo. En la segunda, el profesorado intenta implementar lo aprendido durante ocho semanas con la ayuda semanal de una hora que facilita un experto. Los autores demostraron que el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas que alcanzó el grupo experimental fue significativamente mayor que el que mostró el grupo control.

Las propuestas de Sandall et al. (2024) y Fox et al. (2021), ya mencionadas, se enmarcan en el segundo grupo, así como “Herramientas de la mente” (Bodrova y Leong, 2024), programa educativo que, siguiendo las tesis de Vygotski y Luria, utiliza la actividad compartida, diferentes mediadores, la guía verbal y el juego simbólico para apoyar eficazmente el desarrollo de la autorregulación y demás funciones psicológicas superiores (Brofman et al., 2020).

El programa “Put your EF glasses on” (“Ponte las gafas de las funciones ejecutivas”) (Feryn, 2017) ejemplifica la tercera categoría de programas dirigidos a favorecer el desarrollo de la autorregulación. Se divide en tres bloques. El objetivo del primero es enseñar las estrategias que la promueven utilizando la técnica del pensamiento en voz alta mientras interactúan con el alumnado diciendo, por ejemplo, “Quiero comerme un caramelo, pero tengo que esperar a que terminemos de cantar una canción” (p. 6), al mismo tiempo que promueven la reflexión y la puesta en común de lo que se piensa cuando se realizan las actividades. El segundo componente consta de actividades específicamente diseñadas para mejorar la capacidad para regularse a sí mismo como, por ejemplo, el juego “Candy”, que consiste en agrupar dulces por colores en presencia de elementos distractores. Y el tercer componente pretende enseñar al profesorado a organizar bien el contexto del aula, las transiciones y las actividades para facilitar su realización autónoma. Tras ofrecer esta explicación, Kellens et al. (2023) sometieron el programa a juicio experimental en un estudio en el que participaron ocho escuelas de Educación Infantil belgas divididas en dos grupos: uno experimental y otro control. Los autores utilizaron el “Behaviour Rating Inventory of Executive Functioning-Preschool versión” (BRIEF-P, Gioia et al., 2000) para evaluar las funciones ejecutivas. El análisis de los resultados mostró una mejoría en la capacidad que tenía el alumnado para regularse a sí mismo, especialmente, la del que procedía de un medio sociocultural desfavorecido.

El “Currículo estructurado” (Rege et al., 2024) constituye otro ejemplo de programa mixto. Se centra en tres áreas clave: lenguaje, matemáticas y funciones ejecutivas, y utiliza actividades procedentes de algunos de los programas que se han mostrado útiles para mejorar las funciones ejecutivas en la infancia como “I can problem solve” (Shure, 2001), “Building blocks” (Clements & Sarama, 2013) y “Las herramientas de la mente” (Bodrova y Leong, 2024). Los autores probaron el currículo estructurado en 71 colegios de Educación Infantil noruegos, durante nueve meses, tras revisarlo y adaptarlo. Las puntuaciones que obtuvo el alumnado en las tres áreas clave fueron superiores en los centros en los que se aplicó el programa, especialmente, en los que previamente impartían una educación de peor calidad.

Es importante apoyar el desarrollo de la autodeterminación y de la autorregulación —sin olvidar que la autodeterminación es siempre interdeterminación por todos los factores sociales que la condicionan (Tamarit, 2005)— desde el inicio de la escolaridad, porque sobre estas habilidades descansan las necesarias para responder a las demandas que impone la escolaridad obligatoria (Zelazo et al., 2016), las conductas prosociales, la reducción de los niveles de hiperactividad (Coelho et al., 2023) y el desarrollo de una competencia social superior (Robson et al., 2020). No obstante, los estudios empíricos de calidad que muestran cómo implementar prácticas educativas inclusivas que apoyen el desarrollo de la autodeterminación continúan siendo enormemente escasos (Butterworth et al., 2024; Verdugo et al., 2018). El objetivo de

este estudio es analizar las repercusiones que tuvo sobre la autorregulación y las habilidades sociales del alumnado de una clase de Educación Infantil la implementación de una práctica educativa inclusiva de cuarta generación caracterizada por emplear un único currículo, apoyar el desarrollo de la autorregulación e impartirse en un entorno que genera bienestar emocional y social.

2. Método

El objetivo principal de esta investigación fue, como hemos indicado, analizar cómo repercutió la implementación de una unidad didáctica multinivel (UDM) que reunía las características de las prácticas educativas inclusivas de cuarta generación en la autorregulación y las habilidades sociales de una clase de Educación Infantil, así como en su motivación, satisfacción e implicación en las actividades. Interesaba, por lo tanto, comprender cómo vivió el alumnado esa experiencia y cómo influyó en su forma de implicarse en las actividades del aula, en su capacidad para regularse a sí mismo y en su competencia social.

Dado que uno de los objetivos consistía en comprender un fenómeno en profundidad, se empleó una metodología mixta de investigación caracterizada por utilizar métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de integrar perspectivas diferentes en torno a un mismo objeto de investigación, además de facilitar la triangulación de los datos, tal y como aconseja Chaves-Montero (2018) al seguir las propuestas de Campbell y Fiske (1959).

Con el fin de comprobar cómo repercutió la práctica educativa nueva en el alumnado, se empleó un diseño AB en el que la variable independiente fue esa práctica —que se expone posteriormente— y las dependientes fueron: a) la motivación, b) la satisfacción del alumnado, c) la autorregulación y la implicación en las actividades de aprendizaje, y d) la relación con los demás. Es necesario resaltar que se implementó la UDM con el fin de responder a las necesidades detectadas tras evaluar la práctica educativa que se estaba desarrollando previamente en uno de los grupos de Educación Infantil del colegio, razón por la que no se contó desde un inicio con un grupo control. No obstante, debe tenerse en cuenta que en este tipo de diseños intrasujeto, cuya relevancia científica está siendo actualmente reivindicada (Horner & Ferron, 2021), el grupo actúa como su propio control (Montero & León, 2002). Del mismo modo, se controló parcialmente el efecto que pudiera tener la variable extraña “profesora”, pues ambas docentes estuvieron presentes en la clase antes y durante el desarrollo de la UDM, aunque el papel que desempeñaron fue diferente.

Participantes

Participaron once niños y doce niñas, que tenían entre cinco y siete años y asistían a un aula del último curso de Educación Infantil de un colegio bilingüe situado en la Comunidad de Madrid. Dos alumnos tenían retraso madurativo y dos alumnas, discapacidad auditiva; ambas estaban implantadas y contaban con la ayuda de la lengua de signos. Además, se sospechaba que otro escolar tenía altas capacidades. El estudio tuvo lugar en la clase de inglés de una hora que se impartía diariamente en la biblioteca y en la que era atendida por dos profesoras, la encargada de la clase y otra que estaba haciendo prácticas.

Instrumentos y procedimientos de recogida de información

Se utilizaron diferentes procedimientos de recogida de información: la observación participante, realizada una hora dos días a la semana durante un curso escolar en la clase de inglés, acompañada de un diario de campo o "diario del profesor" en el que, siguiendo las propuestas de Porlán y Martín (2024), la investigadora describía y reflexionaba sobre la dinámica general de la clase, las actividades realizadas, cómo se habían desarrollado y cómo indicado realizar, la motivación y actitud del alumnado, la relación entre iguales y todo cuanto consideraba relevante en el funcionamiento de la clase. Además, contrastaba esta información con la que aportaban la profesora que había estado presente en la clase y el propio alumnado, tanto en sus comentarios espontáneos como en las conversaciones informales dirigidas a contrastar algún aspecto concreto. Así, por ejemplo, para determinar si la mayoría de la clase estaba o no motivada se debía contar al menos con información procedente de dos fuentes distintas de información o de datos recogidos en contextos o en momentos diferentes. Además, cuando la investigadora consideraba necesario aclarar si la observación realizada sobre algún

niño era o no algo habitual, entrevistaba sobre esa cuestión en particular a otras profesoras del centro. Asimismo, utilizó el análisis de documentos, concretamente, las fichas realizadas como fuente de información.

Se emplearon, del mismo modo, técnicas cuantitativas para confirmar los datos relativos al desarrollo de la autorregulación y a la relación entre iguales. Concretamente, se utilizaron para evaluar estas variables cinco ítems de la subescala de autorregulación de la escala Child Behavior Rating Scale (CBRS) (Bronson et al., 1990, presentada por Virginia Kindergarten Readiness Program, s.f., y mínimamente ajustada a los criterios de evaluación de la unidad didáctica): 1) "Sigue las normas e instrucciones (sin que se lo recuerden)", 2) "Completa las tareas de aprendizaje de forma organizada", 3) "Completa las tareas con éxito", 4) "Intenta realizar actividades más desafiantes" y 5) "Busca y organiza los materiales"; y cuatro de la subescala de habilidades sociales: 1) "Está dispuesto a compartir y no pelea o discute por la propiedad de los materiales", 2) "Coopera con los compañeros en la realización de actividades grupales", 3) "Se turnan con los juguetes y materiales sin necesidad de decirles que lo hagan" y 4) "Espera el turno cuando tiene que esperar a ser atendido por la maestra sin montar un escándalo". Todos ellos se evaluaron utilizando una escala de Likert cuyos valores se extendían de 1 (valor mínimo) a 4 (valor máximo).

El alfa de Cronbach mostró que la fiabilidad de las subescalas utilizadas para evaluar la autorregulación y las habilidades sociales fue buena ($\alpha = .810$) y aceptable ($\alpha = .752$), respectivamente. La unidad didáctica incluía como criterios de evaluación los ítems mencionados. Las dos profesoras los evaluaron conjuntamente. Por tanto, se utilizaron únicamente los instrumentos de evaluación que la implementación de ambas prácticas educativas requería.

La práctica educativa nueva

La nueva práctica educativa consistió en impartir una unidad didáctica multinivel. Su elaboración requiere comenzar con una evaluación de la práctica que se implementa hasta el momento con el fin de aprovechar sus fortalezas, ajustarla a las necesidades del alumnado e intentar superar las posibles barreras (Tomlinson & Imbeau, 2023).

La clase de inglés antes de implementar la unidad didáctica multinivel

Durante la hora de inglés, la clase se dividía en cuatro equipos. El primero estaba formado por el alumnado que tenía retraso madurativo; el segundo, por cinco escolares que tenían un nivel bajo; el tercero, por diez de nivel medio; y el cuarto, por seis de nivel alto. La profesora ajustaba la dificultad de las fichas con las que pretendía mejorar la lecto-escritura y la lógica-matemática al nivel de competencias de cada uno y las presentaba en tres bandejas en las que ponía las fotos de los niños que podían realizarlas. Sin embargo, solamente había una versión de las fichas con las que se trabajaba el inglés, las habilidades psicomotrices y la expresión plástica (convenientemente adaptadas para quienes tenían retraso psicomotriz). Cuando el alumnado terminaba la ficha, pasaba a realizar otras actividades con las que repasaba otros contenidos vistos con anterioridad. La profesora ofrecía instrucciones precisas en las que indicaba el tipo de material que se debía utilizar e incluso el color con el que la clase debía colorear, y solía acompañar su explicación de un modelo. De manera esporádica, presentaba actividades en las que el alumnado podía elegir cómo hacerlas o en qué orden.

Esta práctica inicial presentaba numerosas fortalezas. El alumnado sabía qué hacer, y la profesora intentaba ajustar las tareas al nivel de competencia de los grupos. No obstante, se identificaron algunas barreras: 1) algunos niños terminaban muy pronto sus tareas y dejaban de prestar atención; 2) otros no podían realizarlas, pues el nivel de dificultad de las actividades era superior al de sus capacidades; 3) una buena parte de la clase parecía estar poco motivada (sus expresiones faciales y actos daban a entender que hacían la tarea porque era lo que debían hacer, no porque les apeteciera); 4) con frecuencia surgían conflictos e incluso peleas para conseguir alcanzar los materiales; 5) no sabían esperar, tenían dificultades para tomar su turno para ir a hablar con la maestra y para utilizar el material, y surgían conflictos porque intentaban colarse.

La UDM

La finalidad de la unidad fue contribuir a superar las dificultades previamente identificadas, manteniendo algunos rasgos comunes para que hubiera cierta continuidad. Los objetivos generales de la unidad fueron: a) incrementar la motivación del alumnado, b) desarrollar su capacidad para regularse a sí mismo en la realización de las tareas, c) mejorar su habilidad para compartir, esperar e intercambiar turnos, y d) ampliar el vocabulario en inglés. El concepto subyacente fue los animales salvajes, tema sobre el que estaba trabajando la clase.

La unidad comenzó evaluando los conocimientos previos. Para ello, se mostraron ocho marionetas que representaban animales salvajes y, con la ayuda del alumnado, se presentó su nombre en español e inglés. Después, se leyó el cuento "The dragon and the peacock", protagonizado por los animales previamente presentados y escrito por la primera autora de este artículo basándose en una leyenda china. El relato pretendía enseñar a compartir y a preocuparse por los demás, y fomentaba valores como la amistad, el respeto y la empatía. Por último, se realizó la "búsqueda del tesoro", en la que cada alumno debía encontrar la pieza de un puzle para posteriormente formarlo entre todos, con el fin de enseñar a valorar la importancia de pertenecer a un grupo, pues la clase comprobaba que el puzle quedaba incompleto cuando un alumno faltaba y no podía poner su pieza.

Tras realizar esta actividad, se presentó la tarea auténtica de la UDM: cada niño debía realizar su propio libro de animales, eligiendo libremente su protagonista y las fichas que compondrían el libro.

Durante las tres siguientes sesiones se pusieron a disposición del alumnado 168 fichas que diferían entre sí en tres aspectos: a) el animal elegido (los protagonistas del cuento), b) la naturaleza del ejercicio (asociar el nombre del animal a su imagen, sopas de letras, fichas de conteo, otras que consistían en buscar animales, dibujo de siluetas, coloreado y descripción de animales guiada por preguntas), y c) el nivel de dificultad (bajo, medio, alto). Todas las sesiones comenzaban explicando a la clase lo que debía hacer y recordando la tarea auténtica.

La última sesión se dedicó a revisar las fichas (cada uno las comparaba con un modelo y señalaba con un rotulador lo que faltaba o sobraba) y a la creación del producto final, el cuento que realizaron tras decidir el orden en el que querían poner las páginas. Después, en su caso, podían decorar la portada.

Procedimiento

Al inicio de la investigación, la profesora en prácticas observó la clase de inglés durante dos meses e identificó las fortalezas y las barreras que dificultaban el aprendizaje, la participación y la relación con los demás; posteriormente, elaboró la UDM con el fin de eliminarlas y la presentó al equipo docente del colegio para recibir su aprobación. A continuación, desarrolló la unidad y, finalmente, analizó los datos recogidos y elaboró el informe. La profesora encargada de la clase se quedó en el aula durante el desarrollo de las sesiones y recibió las fichas que el alumnado iba terminando, lo que le permitió observar si tenían o no errores y si estaban terminadas, así como su actitud, su implicación en el aprendizaje y su forma de relacionarse con los demás.

Análisis de los datos

En primer lugar, se examinó el diario de campo y la cantidad y el tipo de fichas que realizó la clase, y se subrayó la información relevante. Posteriormente, se analizaron los datos cuantitativos utilizando el programa estadístico SPSS (versión 28). Concretamente, se calcularon las medias y las desviaciones típicas de las variables de interés, así como el coeficiente de Cronbach para comprobar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en las subescalas. A continuación, tras comprobar que dichas puntuaciones no se distribuían normalmente mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se utilizó la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para analizar si había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones que el alumnado obtuvo en las dos prácticas educativas analizadas.

3. Resultados

Se exponen los resultados en función de las variables relevantes señaladas.

La implementación de la UDM y la satisfacción del alumnado

La UDM se implementó y la profesora que observó su desarrollo mostró gran agrado ante lo observado y afirmó que los alumnos habían disfrutado.

La motivación

Durante la práctica inicial, la expresión facial y corporal de una buena parte del alumnado mostraba que estaba poco motivado y que hacía la tarea por obligación. Por el contrario, durante todo el desarrollo de la UDM, el alumnado mostró interés por el tema que se trataba en la unidad y motivación para participar en las actividades que se proponían en clase. Así consta en el registro narrativo:

Hoy el alumnado ha vuelto a preguntarme si iban a seguir con las actividades, si se haría otro juego o si podían continuar con lo que estaban haciendo en la sesión anterior y no pudieron terminar. Esto demuestra que realmente están motivados y que quieren aprender más; además, han hecho más preguntas de lo habitual demostrando que les gusta el tema sobre el que estamos trabajando y que realmente están interesados (Registro narrativo, UDM).

A X (la profesora que observaba el aula) le ha gustado la sesión, ha dicho que estaba muy bien, que era un buen trabajo y que los alumnos habían disfrutado (Registro narrativo, UDM).

El cuento les resultó enormemente atractivo, también el juego grupal y el puzle que se realizó al final de la sesión.

La autorregulación y la implicación en las actividades de aprendizaje

Información cualitativa

El grupo, en la primera práctica educativa, solía seguir bien las instrucciones; la profesora debía simplificarlas y repetir las para que algunos alumnos las comprendieran. La forma en la que se explicaban las actividades determinaba su desarrollo y el logro de los objetivos que las actividades perseguían. En la UDM, las instrucciones se repetían varias veces, pues se presentaban en inglés, y podía observarse en la cara de la mayoría de los niños y en su falta de respuesta que no siempre las entendían.

En esta última unidad, se observó que cada alumno elegía las actividades según su carácter y capacidad. Algunos aumentaron considerablemente el número de fichas que realizaron en cada sesión, mientras que otros, o bien lo aumentaron poco, o bien se mantuvieron igual. Hubo una gran variabilidad. Había quienes elegían actividades muy fáciles al principio y lo terminaban todo rápidamente, y quienes comenzaban con tareas más complicadas y se quedaban más tiempo atascados en una misma ficha. Había diez escolares que decidían siempre (dos) o casi siempre (ocho) realizar una actividad más fácil al ver que no podían resolver la elegida previamente, y trece (entre los que destacaban especialmente dos) que permanecían intentando solucionar la y tratando de conseguir las respuestas correctas. Estos últimos invertían mucho más tiempo en las fichas que seleccionaban, pensando la respuesta por sí mismos o solicitando ayuda a sus compañeros y profesoras.

Información cuantitativa

La información cuantitativa respalda estas observaciones. Cuatro de los cinco ítems utilizados para evaluar la autorregulación experimentaron una mejoría estadísticamente significativa cuando se aplicó la UDM. Además, la diferencia entre las medias obtenidas en autorregulación en las dos prácticas educativas fue muy significativa ($Z = 4,160$, $p < 0,001$) (Tabla 1).

Tabla 1*Autorregulación en la práctica educativa inicial (PEI) y durante la UDM*

Autorregulación	M_(PE)	DE_(PE)	M_(UDM)	DE_(UDM)	Z
Seguimiento normas	2.65	.885	3.30	.926	3.638**
Completa las actividades	3.83	.491	3.96	.209	1.732
Éxito en las tareas	2.96	.706	3.22	.671	2.449*
Actividades desafiantes	2.00	.000	3.57	.788	4.110**
Encuentra y organiza materiales	4.00	.000	4.00	.000	.000
Total de la escala	3.09	.42	3.61	.15	4.160**

Nota: * p<0.05. **p<001

Las habilidades sociales*Información cualitativa*

En la práctica inicial, apenas se vio al alumnado negociar y resolver conflictos. Las anotaciones escritas en el registro narrativo lo muestran:

La mayor parte del grupo se impacienta cuando debe esperar su turno, intenta colarse y discute. Los alumnos se saltan los turnos, tanto para hablar como para conseguir el material antes que los demás. No saben compartir. (Registro narrativo, práctica inicial).

Durante la aplicación de la UDM, no solo se redujeron los conflictos, sino que los propios alumnos buscaron entre ellos una solución antes de acercarse a informar del problema y fueron capaces de encontrarla sin ayuda. No hubo en ningún momento peleas, gritos, llantos, ni estudiantes que fuesen a quejarse por lo que habían hecho otros. Los siguientes dos ejemplos descritos en el registro narrativo ilustran algunos de los cambios que experimentó la forma de reaccionar del grupo:

Los niños se pelearon entre ellos por conseguir el único lápiz gris que había en el aula; varios gritaron y uno, incluso, se puso a llorar (Registro narrativo, práctica inicial).

El problema se presentó con los materiales. Se habían colocado justo los necesarios para que realizaran todas las actividades antes de que llegara el alumnado. Pero se ha acercado uno de los alumnos y me ha dicho que no había suficientes pinturas de color gris y que las necesitaban, entonces, sin darme tiempo a proponerle una solución, me ha preguntado que si podía ir a su aula principal a buscar unos cuantos lapiceros grises más para que todos pudiesen colorear (Registro narrativo, UDM).

Información cuantitativa

Los datos cuantitativos volvieron a confirmar la mejoría en la relación social señalada previamente. Tres de los cuatro ítems con los que se evaluó la competencia social experimentaron un incremento estadísticamente muy significativo cuando se implementó la UDM: 1) “Está dispuesto a compartir (y no pelea o discute por la propiedad de los materiales)” ($Z = -4,400$, $p < 0,001$), 2) “Coopera con los compañeros en la realización de actividades grupales” ($Z = -4,283$, $p < 0,001$) y 3) “Se turnan con los juguetes y los materiales sin necesidad de que se les diga que lo hagan” ($Z = -4,400$, $p < 0,001$). Sin embargo, el ítem 4) “Espera el turno cuando tiene que esperar a ser atendido por la maestra sin montar un escándalo” obtuvo la misma puntuación media en las dos prácticas educativas (Tabla 2).

Tabla 2*Relación con los demás en la práctica educativa inicial (PEI) y durante la UDM Rel*

Relación con los demás	M_(PE)	DE_(PE)	M_(UDM)	DE_(UDM)	Z
Está dispuesto a compartir	2.87	.46	4.00	.000	4.400**
Coopera con sus compañeros	2.35	.71	5.00	.000	4.283**
Se turnan los juguetes y materiales	2.87	.46	4.00	.000	4.400**
Espera a ser atendido	3.74	.062	3.74	.619	.000
Total de la escala	2.96	.56	4.18	.15	4.283**

Nota: * p<0.05. **p<001

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo repercutió la aplicación de una UDM que compartía las características de las prácticas educativas inclusivas de la cuarta generación en la motivación de una clase de Educación Infantil, el desarrollo de la autorregulación, la implicación en las actividades y la relación con los demás.

Pudo comprobarse que durante el desarrollo de la UDM el alumnado se mostró satisfecho y motivado. Es posible que este incremento de motivación se debiera a los recursos utilizados, ya que tanto el cuento como las marionetas con las que la profesora presentó a sus protagonistas eran muy atractivos. Sin embargo, la clase mantuvo un alto nivel de motivación durante todas las sesiones, por lo que es probable que la tarea auténtica que la profesora planteó (hacer su propio cuento) y todas las posibilidades para elegir con las que contó desempeñaran igualmente un papel de incentivo importante. La sensación de tener autonomía, que se experimenta cuando se puede decidir qué hacer, incrementa la motivación intrínseca. “Los contextos sociales que apoyan la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas (competencia, autonomía y sociabilidad) promueven la autorregulación, las relaciones sociales y el bienestar” (Ryan & Deci, 2022, p.1). Poder elegir es un elemento importante de las prácticas inclusivas de la cuarta generación y de la instrucción multinivel (Collicott, 1991). Poder elegir incrementa la implicación del alumnado en las tareas y reduce las conductas desafiantes (Howell et al., 2019).

La capacidad para regularse a sí mismo que demostró el alumnado en esta unidad fue significativamente mayor que la mostrada durante la práctica educativa inicial. Pone de manifiesto, así, que una enseñanza de la autorregulación que incluya la posibilidad de elegir, y no solamente la de actuar con autonomía, que Casado et al. (2017) reservan a la Educación Primaria, puede iniciarse en la etapa infantil, como observaron, igualmente, Muir et al. (2023), al menos cuando la tarea está bien organizada y apoyada, como hizo la maestra para que cada uno pudiera hacer el cuento con autonomía. No obstante, se debe resaltar que el análisis de la información cualitativa recogida obliga a cuestionar el significado de algunos de los ítems de la escala utilizada como, por ejemplo, el ítem 4) "Completa las tareas con éxito", ya que supone que el alumnado que más se autorregula obtendrá en él las puntuaciones más elevadas. Sin embargo, no siempre ocurrió así, ya que algunos niños se mantuvieron bastante tiempo intentando realizar tareas difíciles.

La autoeficacia, es decir, la confianza que cada estudiante tiene en su capacidad para hacer una actividad conduce a persistir y a probar distintas soluciones hasta lograr resolver un problema (Bandura, 1994). Por lo que habitualmente tener una autoeficacia alta conduce a elegir tareas difíciles y a realizar, por ello, un número menor de actividades con éxito, mientras que probablemente el alumnado que tenía una percepción de autoeficacia inferior fue el que eligió tareas más fáciles y consiguió con ello realizar un número mayor de fichas. Por el mismo motivo, la autoeficacia podría reducir el número de tareas que los alumnos completaron de forma organizada (el segundo ítem).

Pedir hacer su propio cuento es una tarea auténtica. Proporcionó un marco que dio sentido a las fichas que luego la profesora les pidió hacer. Es necesario enmarcar las actividades de aprendizaje en este tipo de tareas que les proporcionan sentido. Se evitarían así quejas como la de Vélez (2017), que tuvo que pedir a su hijo (que tenía altas capacidades) que dejara de preocuparse por la fuerza gravitatoria del sol y que escribiera "palo", "Pepe" y "pera", que era

lo que su profesora le había pedido hacer. Peterson et al. (2002) aconsejaron, igualmente, transformar el trabajo escolar, convertirlo en tareas que tengan un propósito real, y ejemplificaron su propuesta sugiriendo a un profesor pedir a la clase escribir una carta al director de una fábrica explicando cómo mejorar un producto, con el fin de aprender esa habilidad, en lugar de pedir escribirla sin tener un objetivo real. "La autenticidad, afirman, es la llave del aprendizaje genuino" (p. 13).

El estudio muestra que es posible enseñar un mismo concepto a una clase heterogénea, ajustando el nivel de dificultad de la tarea al nivel de competencia, estilo de aprendizaje e intereses del alumnado, como ya indicaba Collicott (1991) y se ha demostrado recientemente (González-del-Yerro & Red de Pilotaje del Currículo Multinivel, 2025; Tomlinson & Imbeau, 2023).

La relación entre iguales mejoró significativamente durante la UDM. El alumnado comenzó a compartir y a cooperar. Pasó de pelearse para conseguir materiales, a solucionar los problemas que surgieron entre ellos y a buscar soluciones que beneficiaran a todos, algo que observaron igualmente quienes han promovido el desarrollo de la autorregulación en clase (Brofman et al., 2020; Hemmeter et al., 2021a; Robson et al., 2020). Es posible que la profesora ofreciendo la posibilidad de elegir transmitiera al alumnado la confianza que tenía en cada uno y que la clase respondiera poniéndose a la altura a la que les había situado esa confianza.

Esta investigación ha contado con algunas limitaciones. En ella participó únicamente un grupo heterogéneo que solía realizar actividades ajustadas al nivel de competencia de cada uno. Probablemente hubiera resultado bastante más difícil implementar la UDM en una clase que no estuviera habituada a realizar tareas diferentes, aunque, en cualquier caso, lo importante era partir de lo que ya hacía la clase (Ainscow, 2024). La segunda limitación afecta a la recogida de información. Un ítem de la escala que evaluaba la autorregulación, "Intenta realizar actividades más desafiantes" dependió más de la práctica educativa en sí que del alumnado. Y, por último, el tiempo empleado para desarrollar la investigación resultó ser igualmente escaso. Algunos niños no pudieron realizar todas las actividades. Es posible que las puntuaciones que el alumnado obtuvo en las escalas hubieran sido diferentes si se ampliara el número de sesiones de los que constó la unidad. Además, hubiera resultado enormemente interesante realizar una evaluación final de las actividades con todo el grupo e invitarles a corregir de una forma más sistemática sus errores para conocer la opinión del alumnado y para saber qué les gustó más, qué menos y qué se puede hacer para mejorar la unidad.

5. Conclusión

Este estudio muestra cómo una unidad didáctica que seguía los principios de las prácticas inclusivas de la cuarta generación —impartirse en un aula heterogénea ajustando los objetivos, contenidos y actividades al nivel de competencias de cada uno y ofreciendo posibilidades para elegir— mejoró la relación con los demás e incrementó la motivación hacia el aprendizaje y la capacidad para regularse a sí mismo durante la realización de una actividad. Sería interesante comprobar si la implementación de este tipo de UDM genera la misma satisfacción y mejoras en clases de Educación Infantil que se desarrollen en otros contextos y/o cuenten con experiencias previas diferentes.

La investigación permite perfilar algunas conclusiones que podrían ser útiles para enseñar en aulas heterogéneas en esta etapa educativa:

- a) Es posible enseñar unos mismos conceptos a 23 escolares de Educación Infantil que tienen un nivel de conocimientos y competencias diferentes.
- b) Es probable que presentar tareas auténticas apropiadas al nivel educativo del alumnado y ofrecer posibilidades para elegir incremente la motivación hacia el aprendizaje.
- c) Parece aconsejable recordar con frecuencia la tarea auténtica en la que las actividades se enmarcan y las instrucciones.

- Feryn, S. (2017). *Zet je EF-bril op enstimuleer de executieve functies van de kleuterklas. TOKK: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 42(2), 93-98.
- Fox, L., Strain, P. S., & Dunlap, G. (2021). Preventing the use of preschool suspension and expulsion: Implementing the pyramid model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937026>
- González de Rivera, T. y Pantoja, M. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad: Historias de vida (EDITEA). *Risei Academic Journal*, 1(2), 4-19. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/10>
- González-del-Yerro, A., Escribano, L., de Antonio Pérez, M., Rodríguez, A., Leal, P., & Lozano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(1), 67-86. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.04>
- González-del-Yerro, A., & del Currículo Multinivel, R. D. P. (2025). Formación en red para aplicar el currículo multinivel en tiempos de Covid. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14639396>
- Gioia, G. A., Espy, K. A., & Isquith, P. K. (2000). *Behavior rating inventory of executive functioning preschool version: A manual*. Psychological Assessment Resources. <https://doi.org/10.1037/t73087-000>
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., Algina, J., Hardy, J., Bishop, C., & Veguilla, M. (2021a). Corollary child outcomes from the Pyramid Model professional development intervention efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 204-218. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.004>
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., & Fox, L. (Eds.) (2021b). *Unpacking the pyramid model: A Practical guide for preschool teachers*. Paul H. Brookes. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.004>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Fox, L., & Algina, J. (2016). The efficacy of the Pyramid Model: Effects on teachers, classrooms and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.004>
- Howell, M., Dounavi, K., & Storey, C. (2019). To Choose or not to choose? A systematic literature review considering the effects of antecedent and consequence choice upon on-task and problem behaviour. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 63–84. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-00154-7>
- Horner, R. H., & Ferron, J. (2022). Advancing the application and use of single-case research designs: reflections on articles from the special issue. *Perspectives on Behavior Science*, 45(1), 5-12.
- Kellens, S., Dieusaert, F., De Wilde, J., Spilt, J., & Baeyens, D. (2023). The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: First support for effectiveness. *Frontiers in Education*, 8, p. 1149977. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1149977>
- Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031096>
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>
- Muir, R.A., Howard, S.J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychological Review*, 35, 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2024). Supporting early childhood educators to foster children's self-regulation and executive functioning through professional learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 170-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.001>
- Muscella, L., Papotti, N., Panchieri, E., Zanobini, M., & Panesi, S. (2025). Observing the quality of classroom inclusion through the Inclusive Classroom Profile adapted to the Italian context. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2543416>

- Peterson, M., Hittie, M., & Tamor, L. (2002). *Authentic multilevel teaching. Teaching children with diverse academic abilities together well*. Whole Schooling Consortium. <https://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLvl%206-25-02.pdf>
- Porlán, R., & Martín, J. (2024). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata. https://ed-morata.es/wp-content/uploads/2024/04/PORLAN.-Diario-del-profesor_prw.pdf
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I., Kalil, A., McClelland, M., Ten Braak, D., Lenes, R., Lunde, S., Breive, S., Carlsen, M., Erfjord, I., & Hundeland, P. (2024). The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment. *Journal of Human Resources*, 59(2), 576-603. <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146(4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodríguez, M., Jenaro, C., & Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 257-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. En F. Maggino, *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Sandall, S. R., Gauvreau, A., Joseph, G. E., & Schwartz, I. S. (2024). *Building Blocks for Teaching Young Children in Inclusive Settings* (4ª ed.). Brookes Publishing Company. <https://eric.ed.gov/?id=ED656679>
- Schalock, R. (2025). Construyendo una sociedad inclusiva. *Siglo Cero*, 56(1), 11-17. <https://doi.org/10.14201/scero.32212>
- Shogren, K., & Wehmeyer, M. (2014). Using the core concepts framework to understand policy, practice, and research related to the three generations of inclusive practices. *Inclusion*, 2(3), 237-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.3.237>
- Shure, M. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
- Soukakou, E. (2016). *Inclusive classroom profile (ICPtm)*. Manual Research Edition. Brookes Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/t54016-000>
- Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40(1), 181-186. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/4462bf0ddbe0d0da40e1e828ebeb11>
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2ª ed.). ASCD. <https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Leading-and-Managing-A-Differentiated-Classroom-2ed-sample-pages.pdf>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Shank, M., & Leal, D. (1994). *Exceptional Lives*. Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. A. (2020). *Exceptional lives: Practices, progress, & dignity in today's schools* (9ª ed.). Pearson Education. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134984331.pdf>
- Vélez, L. (2017). Hablemos de talento. Mesa redonda organizada en las IV Jornadas de *Altas Capacidades Intelectuales*. Organizado por la Asociación Balear de Superdotados y Altas Capacidades. Palma de Mallorca. 28-29 de abril.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 266, 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. Á., Schalock, R., Gómez, L., & Navas, P. (2025). Supporting People in an Inclusive Society: An Inclusive Society Supports Model. *British Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/bld.70014>
- Virginia Kindergarten Readiness Program (s.f.). *Overview of the child behavior rating scale (CBRS)*. Disponible en https://assets.ctfassets.net/1fh9e07vdzgh/1s1xprZBNjaRA8UF0m5qL9/25f31a70339fe212799ce2a965cde781/VKRP_CBRS_Overview.pdf (f.c. 26/3/2026).
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M. (2024). A Fourth Generation of Inclusive Education: A Commentary. *Remedial and Special Education*, 45(6), 388-394. <https://doi.org/10.1177/07419325241260753>

- Wehmeyer, M., & Kurth, J. (2021). *Inclusive Education in a Strengths-Based Era: Mapping the Future of the Field. (The Norton Series on Inclusive Education for Students with Disabilities)*. WW Norton & Company. https://sid-inico.usal.es/idos/F8/ART12026/re349_03.pdf
- Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2016). Self-determination and choice. En S. Toogood, V. Totsika, E. Jones y K. Lowe, *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities. Evidence-based practices in behavioral health* (pp.561-584). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_21
- Zelazo, P.D., Blair, C.B., & Willoughby, M.T. (2016). *Executive Function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncer/pubs/20172000/>
- Zimmerman, B. (2020). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 12-39). Nueva York Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>